



Im Schatten der Performanz Von entdeckungswürdigen Verborgenenheiten und ungewollten Offenbarungen in der Lehr-Lern- Interaktion

Anke Redecker

Ausgehend von Dieter Baackes Differenzierung zwischen sprachlicher Kompetenz und Performanz lässt sich, an Bernhard Waldenfels anknüpfend, erläutern, dass die Performanz des Gesprochenen oder Geschriebenen eine nicht zur Sprache kommende Innenseite des Ausdrucks verbirgt, der eine Kompetenz anhaften kann, die es in pädagogischer Interaktion zu würdigen und zu fördern gilt. Zugleich ist „im Schatten der Performanz“ auch mit verschiedenen Quellen ungewollter Expositionen zu rechnen. Beim interaktiven Lernen im Raum des Digitalen, wie es zum Beispiel durch Chatrooms und E-Portfolios möglich wird, potenzieren sich die Praktiken des lernhinderlichen Verbergens und ungewollten

Aufdeckens unter dem Druck des always on und anytime anywhere. Dass wir generell unser Erleben nicht bruchlos in sprachlichen Ausdruck überführen können und stets mit einem Überschuss des Gemeinten und Gesagten rechnen müssen, kann im Ausgang von der durch Richard Hönigswalds akzentuierten Differenz zwischen Sinn- und Gestaltganzheit, Denken und Sprechen aufgezeigt werden, um schließlich die uns und anderen fremd bleibende Innenseite des Ausdrucks, die auch bei ungewollten Offenbarungen nicht restlos nach außen gekehrt wird, mit Bernhard Waldenfels als eine schützenswerte und zugleich Interaktion ermöglichende Fremdheit zu würdigen. Eine medien- und gezielt sprachkritische Herangehensweise kann hier auf einen verantwortlichen Umgang mit verschiedenen Schattierungen des Performativen aufmerksam machen.

1. Verborgene Kompetenzen und verratene Hintergründe – Zur Einführung

Als Ur-Medium menschlichen Denkens und Ausdrückens kann Sprache Intendiertes, aber auch Nichtintendiertes zum Ausdruck bringen und dabei zugleich Erlebtes im Verborgenen belassen. Der Kompetenzbegriff wird hier im Rekurs auf Dieter Baacke weiter gefasst als zur Kennzeichnung einer sprachlichen Kompetenz, die "menschliche Sprachfähigkeit bezeichnet und das ihr zugrunde liegende grammatische Regelsystem" (Baacke 1973: 102) , bezieht sich doch kommunikative Performanz auf ein "Verhalten in kurzfristigen Situationen [...] oder auch überdauernden Verhaltenspatterns, die jedoch nicht durch die Kompetenz allein strukturiert werden, sondern auf der Grundlage eines Regelsystems der Kompetenz durch situative, persönliche, soziale, kulturelle Variablen geschaffen sind" (ebd.).

Wir drücken uns nicht nur mit unseren bewussten Intentionen, sondern auch mit unserer – kulturellen, sozialen, emotionalen – Situiertheit aus. Kompetent sind wir nicht nur in dem, was wir sprachlich beherrschen.

Vielmehr entsteht unser sprachlicher Ausdruck aus einem Sinngewebe, das im Schatten des Gesprochenen oder Geschriebenen bleiben oder – mehr oder weniger bewusst – zur Mitteilung kommen kann. Durch die Inkongruenz von Worten und Gesten können zum Beispiel Bedeutungen hinter der gesprochenen Sprache hervorscheinen.

"Gesten begleiten die gesprochene Sprache, haben aber auch ein 'Eigenleben' ohne unmittelbaren Bezug zum Sprechen. Verschiedentlich transportieren sie Botschaften, die das Gesprochene ergänzen, indem sie einzelne Aspekte verstärken, relativieren oder durch Widerspruch in Frage stellen. Häufig sind die so zum Ausdruck gebrachten Gefühle dichter mit den Gefühlen der Sprechenden verbunden als ihre verbalen Aussagen. Gesten gelten als 'zuverlässigerer' Ausdruck des inneren Lebens eines Menschen als die stärker vom Bewusstsein gesteuerten Worte." (Wulf 2001: 269)

Wir übersetzen nicht einfach Gedanken in Worte- Diese sind nicht schlichtweg Abbilder unserer Gedanken. Vielmehr sprechen wir uns auch aus mit dem, was uns geprägt hat, uns heimsucht, bedrängt, herausfordert, beglückt oder verletzt. Dies verbleibt insofern "im Schatten der Performanz", da es als unterschwellige Äußerung der Entdeckung und Deutung bedarf.

Doch das Verborgene oder zumindest nicht explizit Gesagte oder Geschriebene ist nicht en vogue. Auch in wissenschaftlichen Diskursen tritt die Performanz sprachlich Agierender in den Vordergrund (vgl. Barberi 2019), während das hinter den wahrnehmbaren Worten stehende (Nicht-)Ausdrückbare meist verborgen bleibt. Ein Grund hierfür mag darin liegen, dass dessen Thematisierung der Mühen des differenziert und tiefer ausgerichteten Blickes bedarf. Gerade in der Lehr-Lern-Interaktion spielen allerdings Verborgenenheiten eine nicht zu unterschätzende Rolle. Lernende zeigen nicht immer das, was sie können oder nicht können – weil sie sich nicht erklären wollen und/oder können.

Die Gründe hierfür sind vielfältig. So kann es sein, dass ein Kind, das seinen Lernstand nicht offenbaren möchte, sich vor Beschämung schützen will, oder dass Lernende mit einer von der Unterrichtssprache

abweichenden Muttersprache schlichtweg in der Unterrichtssprache nicht ausdrücken können, was sie längst verstanden haben. Die Herkunftssprache wird gemeinhin als diejenige Sprache betrachtet, in der Gefühle ausgedrückt werden und soziale Einbettungen statthaben (vgl. Göbel 2018: 34). Eine fremde Sprache bleibt häufig auch in Bezug auf die Expression eigener und die Zugänglichkeit anderer Erlebniswelten fremd. In einer dem Sprechenden weitgehend fremden Sprache sind den Zuhörenden oft wesentliche Aspekte des Sprechenden verborgen.

Unter Kompetenz im pädagogischen Kontext soll hier das Können von etwas Lern- und Bildungsrelevantem verstanden werden. Damit sind angeeignete Kenntnisse oder auch originäre Fähigkeiten angesprochen wie z.B. der im Deutschunterricht relevante versierte Einsatz des Konjunktivs oder die Fähigkeit, kommunikativ mit Mitlernenden zu interagieren. Bildungsrelevant werden solche Kompetenzen, wo sie dazu dienen, sich nicht nur verstehend, sondern auch urteilend zu anderen, anderem und sich selbst ins Verhältnis zu setzen, also Sinnkontexte nicht nur verstehen und kommunizieren, sondern auch – zum Beispiel ethisch oder ästhetisch – bewerten zu können.

Die von einem Kind mit Migrationshintergrund als Fremdsprache erlebte Unterrichtssprache und das aus der Begabungsförderung bekannte Underachievement, durch das Lernende, oft Hochbegabte, performativ weit hinter ihren Kompetenzen zurückbleiben, indem sie nicht die Leistung zeigen, die sie eigentlich erbringen könnten, bilden entscheidende Herausforderungen für Lehr-Lern-Szenarien, die stets mit entdeckungswürdigen Verborgenenheiten zu rechnen haben. Lehrende blicken oft nicht hinter die Fassade von (Minder-)Leistungsperformanzen, wobei diese Fassaden in der Regel durch Sprache zum Ausdruck kommen. "Hat sich ein Underachievement erst einmal manifestiert, wird die hohe intellektuelle Begabung häufig nicht mehr erkannt. Lehrkräfte neigen dazu, nur bei sehr guten Schulleistungen eine hohe Begabung zu vermuten" (Preckel/Vock 2013: 85f.).

Dass wir durch unser Sprechen nicht einfach das ausdrücken, was wir vermitteln wollen oder können, zeigt sich auch in unbeabsichtigten

Kundgebungen. Durch unsere Wortwahl können wir zum Beispiel unseren soziokulturellen Hintergrund offenbaren, ohne dies intendiert zu haben. Auch im Verschweigen eigener Kompetenzen können wir uns selbst zum Ausdruck bringen – z.B. unsere Angst, entlarvt oder instrumentalisiert zu werden, wobei dieser Ausdruck meist kein offen zu Tage tretender ist, sondern als ein bedingt entdeck- und deutbarer "im Schatten der Performanz" verbleibt. Das Schweigen eines Underachievers, der sich dem Unterrichtsgespräch entzieht, ist keine eindeutig identifizierbare Kommunikation. Nicht alles, was in pädagogischer Interaktion – meist sprachlich – zum Ausdruck kommt, gibt das wieder, was wir eigentlich sagen wollen – nicht nur weil es von Mitkommunizierenden anders verstanden wird als von den Sprechenden beabsichtigt, sondern auch, weil wir mit unseren Ausdrücken auch immer aufdeckbare Selbstzeugnisse transportieren, ohne dies anzusteuern.

Durch das, was wir performativ der Deutung preisgeben und damit verraten, sind wir selbst im mehrfachen Sinne verraten. Wir gewähren einen Blick auf unter Umständen Schützenswertes, das wir, oft ungewollt, verraten, indem wir es zu einer deutbaren, wenn auch nicht klaren oder eindeutigen Darstellung bringen. Damit geben wir – im Sinne einer zweiten Bedeutung des Verratens – das Geheimnis des Ausgedrückten ein Stück weit preis, indem wir es von nun an den Schutz des Privaten und Unverfügbaren entbehren lassen, wodurch wir selbst durch andere instrumentalisiert und damit – im dritten Sinne – verraten werden können. Durch die Macht, die andere durch unsere Information gewinnen, können sie uns beherrschen – eventuell auch manipulieren und unterdrücken.

2. Schattierungen des Performativen – Fremdheit in der Interaktion

Performanz bleibt auf Perspektivität verwiesen. Vorliegendes kommt nicht einfach zu einem allgemein verbindlichen Ausdruck, sondern es erscheint einem je individuell Erlebenden in einer bestimmten Situation. Aufgrund der Perspektivität meines Erlebens kann ich etwas anders erfahren als mein Gegenüber. Der Andere teilt zwar mit mir den Bezug

auf den Gegenstand des Erlebens, nicht jedoch schlechthin das *Wie* des Erlebens.

"Phänomenologisch und hermeneutisch gesprochen besteht Erfahrung nicht darin, daß jemand oder ein Akt *etwas* vorstellt, sondern darin, daß sich jemandem *etwas als etwas* zeigt. Dies besagt, daß alles, was sich zeigt, *als etwas* gemeint, gegeben, aufgefaßt, gedeutet, verstanden oder behandelt wird, daß also stets ein wiederholbarer Sinn sowie wiederholbare Gestalten, Strukturen und allgemeine Regeln im Spiel sind." (Waldenfels 1999: 121)

Erleben vollzieht sich damit im Spannungsfeld von Perspektivität und Prinzipialität (vgl. Redecker 2018). Es ist individuell-standpunktgebunden und setzt zugleich allgemeine Erlebnisstrukturen voraus, zum Beispiel die Notwendigkeit, dass ich mich auf etwas beziehe, also eine Relation zwischen mir und einem Erlebnisgegenstand stifte, den ich zu mir ins Verhältnis setze.

Neben der Art des Rezipierens kann auch diejenige des Zum-Ausdruck-Bringens für unterschiedliche Auffassungen sorgen. (Nicht-) Intendiertes kann mehr oder weniger deutlich zum Ausdruck kommen durch die Art und Weise, wie wir sprechen – oder auch schweigen. "Die Rede *fungiert* indirekt, indem sie von Anfang an mehr und anderes sagt, als sie sagt. In den Untertönen einer Rede klingt *sotto voce* vieles mit an, was unterschwellig gehört und verstanden wird" (Waldenfels 1999: 12). Darum betont Bernhard Waldenfels in seiner Schrift *Vielstimmigkeit der Rede* die Fremdheit der Sprache. "Was zur Sprache kommt oder im Schweigen versinkt, liegt niemals völlig vor Augen oder auf der Hand" (Waldenfels 1999: 32). Vielmehr erleben wir Schattierungen des Performativen, in denen Sinnkontexte mehr oder weniger deutlich zugänglich werden. "Die Verständlichkeit hebt sich ab von einem *Hintergrund* des Unverständlichen, und jeder Sinn führt mehr oder weniger unbestimmte *Sinnhorizonte* mit sich. [...] Die Sache selbst schattet sich ab, bevor man dazu übergeht, das Schattendunkel den Lichtgestalten gegenüberzustellen oder das Schattenbild als Abbild zu deuten" (Waldenfels 1999: 81).

Pädagogisch bedeutsam werden diese Schattierungen des Performativen, wenn davon ausgegangen wird, dass Lehrende und Erziehende Menschen anregen sollten, sich verstehend und urteilend zu anderen, anderem und sich selbst ins Verhältnis zu setzen und sich auf diese Weise zu bilden. In diesem Sinne basiert Bildung auf einer kommunikativ angeregten und begleiteten Selbsttätigkeit Lernender. Damit Lehrende individuell bedarfsgerecht ansetzen können, bemühen sie sich, Lernende zu verstehen und hoffen auf deren performative Selbstoffenbarungen, um dort ansetzen zu können, wo Lernende den jeweils nächsten Lernschritt ansteuern können.

Hinsichtlich der Performativität betonen Christoph Wulf, Michael Göhrlich und Jörg Zirfas. "den Orientierungscharakter sozialer Darstellungen" (Wulf u.a. 2001a: 10). Der Sich-Darstellende "erzeugt Bilder seines Handelns und seiner selbst in Form sinnlich-körperlicher Repräsentation für die Erinnerungs- und Vorstellungswelt seiner Mitmenschen" (Wulf u.a. 2001a: 11). Dabei "bezeichnet das Performative sowohl das Gelingen sozialer Prozesse, wie auch deren Veränderbarkeit, Fragilität und Scheitern, das dann wiederum zu neuen sozialen Wirklichkeiten führen kann" (Wulf u.a. 2001a: 12). Performative Handlungsprozesse sind "in einem Höchstmaß fragil, so dass der Kontingenz in den Darstellungen und der mit ihr verbundenen Kontingenz von Sozialität eine große Bedeutung" (Wulf u.a. 2001a: 18) zugesprochen werden kann.

Da damit zu rechnen ist, dass die Kompetenzen Lernender auch im Schatten der Leistungsperformanz verbleiben können, gilt es eine Sensibilität für die Sinndimensionen des auch hinter der Performanz Verbleibenden oder nur Verschleiert-Performativen zu entwickeln und den zur Inkongruenz von Erleben und Ausdruck führenden Sinnüberschuss des Ausdrucks anzuerkennen. Ist davon auszugehen, dass Kompetenz sich nicht schlechthin in Performanz widerspiegelt, so wird es fraglich, ob Kompetenzen überhaupt messbar sind und was eine Messung konkret für den Einsatz erfolgversprechender Förderungsmethoden bedeuten kann.

"Hinsichtlich der bildungspraktischen (z. B. pädagogischen oder didaktischen) Bedürfnisse schließt sich an die beobachtete Betonung der Kompetenzmessung dann häufig die Klage an, dass die Messung allein noch nichts zur Förderung oder zur besseren Vermittlung der in Frage stehenden Fähigkeitsbereiche beitrage" (Grabowski 2014a: 10).

Darum bleibt die Frage zu stellen, ob die pädagogische Bemühungen um die "Kompetenz" nicht in erster Linie Huldigungen an einen Modebegriff geschuldet sind (vgl. Grabowski 2014a: 11), , zumal "Leistung nie nur einfach vorliegt (und dann bloß diagnostisch 'abgeschöpft' werden müsste), sondern ihrerseits in vielfältigen unterrichtlichen Praktiken – der Gelegenheit, überhaupt etwas zeigen zu können, dann etwas Gezeigtes als Leistung zu lesen, auf jemanden als Autor dieser Leistung zurückzuführen, und schließlich das Gezeigte sowohl graduierbar als auch vergleichbar zu machen – allererst hergestellt werden muss" (Ricken 2015: 143f.) Eine auf das Fähigkeitsprofil des Individuums fokussiert Kompetenzideologie unterliegt der Gefahr, dass sie "Situativität und Sozialität als Bedingungsfaktoren von etwas Gezeigtem abblenden und unterschlagen" (Ricken 2015: 144) kann. Diese Bedingungsfaktoren verbleiben dann im Schatten einer Performanz, die sich bedarfsgerecht und zweckdienlich deuten und damit auch instrumentalisieren lässt.

Mit der Verborgenenheit unentdeckter Fähigkeiten geht oft die Offenbarung von ungewollten Stigmatisierungsgelegenheiten einher. Wer sein Können nicht offenbart, öffnet den Machthabern über die vermeintlich Nichtkompetenten weitläufige Aktionsräume. Hochbegabte Underachiever werden als Minderkompetente kategorisiert und von passenden Fördermöglichkeiten ferngehalten. Wo negative Stereotype auf Lernende fremder Herkunftssprache angewendet werden, bleiben deren Lernpotenziale auch zukünftig verborgen – oft sogar den Lernenden selbst, deren Lernbiografie durch die Erwartungen der anderen beeinflusst werden kann. Die Lernenden trauen sich dann oft nur noch das zu, was den Erwartungen entspricht (vgl. Göbel 2018: 34).

Lernende mit nichtmuttersprachlichem Hintergrund lassen sich zudem gezielt durch eine herrschaftsorientierte Performanz bemächtigen (vgl.

Bourdieu 1990), wie sie zum Beispiel durch Bildungssprache zum Ausdruck kommen kann, wobei sich Bildungssprache als die von Umgangssprache und Dialekt gereinigte "hohe" Sprache der Gebildeten und Höhergestellten verstehen lässt (vgl. Thoma 2015: 182). Sie verweist – nicht zuletzt in der Schule – auf die Möglichkeit eines durch elaborierten Sprachgebrauch gesteuerten Machtge- und -missbrauch, während sich sozial schwache Schülerinnen und Schüler durch das Nichtbeherrschen von Fach- und Bildungssprache als unterlegen offenbaren können (vgl. Redecker 2016) , ohne dies zu beabsichtigen, ist doch "Bildungssprache eine sozial dominante Varietät, die von denen verwendet wird, die in der Gesellschaft Einfluss und Macht haben, und die von ihnen oft auch als Erkennungszeichen eingesetzt wird, um Menschen in diese Gruppe aufzunehmen oder sie davon auszuschließen" (Thürmann 2014: 74). Im Schatten der Performanz gibt es hier nicht explizit geäußerte, aber unterschwellig eingesetzte Exklusionsmechanismen zu entdecken.

Dass Lernende durch ihren Sprachgebrauch nicht nur der Gefahr unterliegen, Wesentliches zu verbergen, sondern auch Eigenes ungewollt zum Ausdruck zu bringen, zeigt sich im besonderen Maße in einer digital beförderten Turbo-Kommunikation, wie sie auch im Lehr-Lern-Kontext zunehmen statthat. Ob in E-Portfolios oder Chats, Weblogs oder Communities, das multimediale Diktat des *always on* und *anytime anywhere* verleitet zu einer ad-hoc-Interaktion, die das schnelle Wort unüberlegt ins world wide web freigibt und dadurch die nicht mehr nur konsumierenden, sondern gezielt mitgestaltenden Prosumer, deren authentische Emotionen hinter standardisierten Emoticons zum Verschwinden gebracht werden, in digitalen Netzwelten in besonderem Maß verfügbar und verletzbar macht. Die Fremdkontrolle der anderen (vgl. Meyer 2011, Hettinger 2008, Stadler 2016) kann diesbezüglich als eine nicht nur normierende, sondern auch aufdeckende aufgefasst werden. Sie registriert und decouvriert Unüberlegtes und Bloßstellendes, was wiederum zu einer Stigmatisierung der sich im Netz Äußernden führen kann. Doch angesichts dessen sind "Kulturpessimismus und Technikablehnung [...] keine Lösungen" (Missomelius 2016: 281). Vielmehr

ist zu fragen, wie mit den performativen Herausforderungen des Medialen verantwortlich umgegangen werden kann.

3. Sinn und Ausdruck – ein Blick auf Richard Hönigswalds denkpsychologische Sprachphilosophie

Dass wir nicht bruchlos Gedanken in sprachlichen Ausdruck übertragen und stets mit den mehr oder weniger durchsichtigen Sinnbereichen hinter dem sprachlichen Ausdruck zu rechnen haben, verweist auf eine Sprachphilosophie, die sich von der Möglichkeit absoluter Transparenz und ungebrochener Verständigung verabschiedet hat. Darauf verweist zum Beispiel – indirekt – die sprachphilosophische Denkpsychologie Richard Hönigswalds, die in dieser Hinsicht produktiv für die Pädagogik zu nutzen wäre. Dass Gedanke und Ausdruck letztlich inkongruent bleiben, kann anhand der Hönigswaldschen Schwierigkeit, Sinn- und Gestalt Ganzheit zu einander ins Verhältnis zu setzen, aufgezeigt werden.

"Sinn" ist für Hönigswald das Gedachte, sprachlich Ausdrückbare. "Was 'mir' – 'in mir' gegenübersteht, was anders ausgedrückt, 'etwas' ist, das ich 'habe', und das in Rücksicht auf dieses sein 'Gehabt-Sein durch mich' – 'etwas' ist, heißt Sinn" (Hönigswald 1976: 242). Dabei ist der Gedanke "kein 'Massenpunkt'. Seine Identität ist nicht eine solche der 'Substanz'. Sie ist eine Identität der Beziehung, genauer eine Identität vermöge der Beziehung des Gemeintwerdens oder doch des Gemeint-werden-Könnens" (Hönigswald 1965: 142). Sinnganzheiten – wie zum Beispiel Urteile – sind für Hönigswald homogen aufgebaut. "Denn nennt man etwas 'Element' eines Gedankens", so "muß" es "sich mit anderen von grundsätzlich gleichem Gefüge zu einem Gebilde gestalten können, dem nachzusagen ist, es sei 'Sinn' oder vielleicht 'wahr'" (Hönigswald 1965: 252).

Sinnganzheiten gründen in Sinnmomenten – wie zum Beispiel Begriffen, während Gestalt Ganzheiten als wahrnehmbare in Sinneseindrücken "fundieren". Sie werden nicht rein intrasubjektiv erzeugt, sondern verweisen auf die Außenseite des Erlebenden. "Die Beziehung 'Reiz-

Empfindung-Fundierung' umspannt gleichermaßen gegenständlich-naturhafte und erlebnismäßige Bestimmtheit" (Hönigswald 1926: 34). Gestalten gelten als "*extensive, produzierte, fundierte Ganzheiten*" (Hönigswald 1970: 244), bedeutet doch "Erleben überhaupt so viel wie 'Produzieren'; sinnliches Erleben lokalisierend-überschauendes Empfinden, so viel wie 'Gestalten'" (Hönigswald 1926: 36). So hören wir eine Melodie als Gestalt, indem wir einzelne Töne wahrnehmen und sie "präsentuell" – im Augenblick erinnernd und vorweggreifend – auf einander beziehen. In diesem Sinne bedeutet Psychisches "Erhaltung der Präsenz, d.h. eben im Medium der *Erinnerung*" (Hönigswald 1970: 96). Dabei gilt Präsenz als "Doppelbestimmtheit: Bindung der Überschau an Wechsel und Mannigfaltigkeit, Bindung von Mannigfaltigkeit und Wechsel an die Überschau" (Hönigswald 1976: 240). Erinnernd und vorweggreifend verbinden wir Erlebnismomente im Zeiterleben zu einer zusammenhängenden Ganzheit.

Dieser Zeitgestaltung im Erleben unterliegt auch der Sinn. "In der Ordnung einer erlebten Zeit gestaltet sein heißt der Einheit eines Erlebniszusammenhangs zugehören" (Hönigswald 1965: 83), nur dass der Sinn – im Gegensatz zur Gestalt – laut Hönigswald eben nicht sinnlich, sondern gedanklich aufgebaut ist. Da wir immer nur im Augenblick erleben, bedürfen wir unseres Leibes als eines "Zeitorts" des Erlebens, der das Erleben über die Zeit hinweg möglich macht. Dieser "Zeitort" ist kein beliebiger, sondern kann nur der je eigene Organismus sein. Denn Erlebnisse liegen immer nur als individuell produzierte vor. Niemand kann meine Lernerfahrungen machen oder meine Bildungsbiografie übernehmen.

Über die Zeit hinweg erleben wir durch die von Hönigswald gekennzeichnete "Ich-Reihe" des Erlebens. In diesem Sinne gilt für Hönigswald "die Reihe 'ich weiß', 'ich weiß, daß ich weiß usf.' als Bewußtheitseinheit" (Hönigswald 1965: 106). Jedes Erleben ist ein "Ich habe etwas", das auf mein vergangenes Haben von "Etwas" zurückweist und ein Hinausgehen über die Erlebnisgegenwart möglich macht, da jedes Erleben einen Selbstbezug es Erlebenden einschließt, durch den

Erlebnisse über die Zeit hinweg möglich werden. Aufgrund dieser Selbstpräsenz des erlebenden Subjekts in allen seinen Erlebnisakten können Sinn- und Gestaltganzheiten konstituiert werden. Hönigswald betont, dass "die monadische Natur des psychisch Tatsächlichen, dies also, daß es nicht nur auf 'ein Ich' beziehbar, sondern auf 'mein Ich', auf 'mich' bezogen und nur vermöge dieses Bezugs als Tatsache überhaupt möglich ist, die wesentlichen Voraussetzungen auch des Begriffs der 'Produktion' enthalte. 'Produzieren' bedeutet das monadisch-einzigartige Setzen, es bedeutet das 'Gliedern' eines Ganzen." (Hönigswald 1926: 20).

Dass – im Hönigswaldschen Sinne – jedes erlebende Haben von etwas ein "*Ich habe etwas*" ist und damit auf die Selbstpräsenz des im Augenblick und doch über die Zeit hinweg Erlebenden verweist, kann als Verbindung von Perspektivität und Prinzipialität verstanden werden. Als ein Ich erlebe ich standpunkthaft und muss dabei zugleich allgemeine Erlebnisstrukturen (Ich-Reihe, Präsenz, Gegenstandsbezug) voraussetzen, die als Bedingungen der Möglichkeit meines Erlebens gelten, ist doch das "'Gemeinte' [...] mit dem 'Meinen' und vermöge dieses 'Meinens' gesetzt; das 'Ich denke' niemals anders denn als ein 'Ich denke etwas' möglich" (Hönigswald 1965: 39). Dieses "Etwas" muss weder klar zum Bewusstsein, noch zum Ausdruck kommen, unterliegt jedoch als Erlebtes der fortgesetzten Selbstpräsenz des erlebenden Bewusstseins im Erleben (Ich habe etwas und habe dieses Haben und wiederum auch dieses Haben des Gehabtwerdens, usw.). "Die Gesetzlichkeit der Präsenz ist es dann auch, die die scheinbaren Gegensätze zwischen den verschiedenen Sphären des Psychischen, ohne ihre Unterschiede zu verwischen, überbrückt. Was man etwa 'Gefühl', 'Vorstellung', 'Wille' oder 'Intellekt' zu nennen pflegt, kennzeichnet [...] Abwandlungen der Grundbedingungen alles Erlebens selbst" (Hönigswald 1969:146).

Da wir jedoch immer nur im Augenblick erleben, bedarf die sich über die Zeit hinweg erstreckende Erlebnisrelationalität "*Ich weiß, ich weiß, daß ich weiß, ich weiß zu wissen, daß ich weiß*" (vgl. Hönigswald 1965: 106) ihren "Zeitort es Erlebens" im je eigenen Leib des Erlebenden. Wo Sinn als ein nicht nur intern erlebter, sondern auch intersubjektiv exponierter und

damit als performativer Sinn verstanden wird, haben wir es mit wahrnehmbaren Sinngestalten zu tun, die wiederum "präsentuell" erlebt werden. "Verständnis ist immer auch Vorwegnahme des durch die Empfindungsindrücke vermittelten Sinns, freilich immer auch erneut Korrektur des sinnhaft vorweggenommenen durch das sinnbezogene Gegebene" (Höigswald 1937: 394). Dabei gilt das Wort als "der Sinn selbst in seinem 'Anderssein', d.h. in seiner notwendigen Extensität" (Höigswald 1927: 45).

Als erlebtes Gedankliches ist Sinn damit zählbar und nicht zählbar zugleich. Zählbar ist er, da wir Gedanken aufgreifen, formulieren und zu einander in Beziehung setzen können. Nicht zählbar ist er als Moment eines Sinnkontinuums des selbstreferentiellen Erlebens, das präsentuell stets über sich selbst hinausweist. "Kontinuität des Erlebens und Diskontinuität dessen, *was* erlebt wird, bedingen und fordern sich wechselseitig" (Höigswald 1965: 81). Die Zählbarkeit des Sinns verweist auf wahrnehmbare Gestalten – hörbare Worte und lesbare Sätze. Diese in Sinneswahrnehmungen fundierende Gestalten grenzt Höigswald jedoch von den homogenen, nicht in Sinneswahrnehmungen, sondern Sinnmomenten gründenden Sinn Ganzheiten ab.

Damit ergibt sich die Schwierigkeit, Sinn als einen grundsätzlich ausdrückbaren zu fassen, denn Sinn soll ja nicht – wie die extensiv gehörte oder gelesene Satzgestalt – sinnlich fundiert, sondern wiederum auf Sinn gegründet sein. Höigswald kaschiert diese Schwierigkeit mit einigen ungelassenen Formulierungen. Insoweit "die Gestalt intensiver Qualitäten teilhaftig" werde, erhalte "sie selbst ohne Einbuße ihrer grundlegenden Züge als Gestalt den Charakter der *Sinn Ganzheit*; und damit die so gefaßte Sinn Ganzheit wiederum eine prinzipielle Beziehung zur Gestalt" (Höigswald 1970: 261).

Diese sprachlichen Vagheiten und Windungen deuten letztlich darauf hin, dass Sinn nicht in Gestalt aufgehen kann. Die Abgrenzung des "Sinns" von der "Gestalt" verweist auf einen Hiat zwischen Erleben und Ausdruck, Gedanke und Wort, Kompetenz und Performanz. Was wir in Worten als wahrnehmbaren Gestalten ausdrücken können, bleibt hinter dem zurück,

was wir als Sinn erleben. Gerade weil die Sprache keinen absoluten Ausdruck liefert, sind wir auf die präsentielle Gestaltung unseres Erlebens in der Möglichkeit des Zurückgreifens und Antizipierens angewiesen. Denn Sprache verweist auf Gesprochenes und Zu-Sprechendes. "Kein Ausdruck erschöpft das, was zu sagen ist, weil die Sprache hinter ihren eigenen Möglichkeiten zurückbleibt. Eben deshalb reicht das Sagen nicht nur zurück auf *Schon-Gesagtes*, sie weist (63) auch voraus auf *Zu-Sagendes*" (Waldenfels 1999: 62f.). Wahrnehmbare Sinngestalten können einen Sinnüberschuss mit sich bringen, der nicht zur Sprache kommt und dennoch unser Erleben – und das der Anderen – bestimmen kann.

Dieser verborgene Sinn muss jedoch kein dem ihn Erlebenden bewusster oder von ihm willentlich verborgenen sein. Während Underachievern bewusst sein kann, dass sie mehr können als sie zeigen und Lernende mit Zuwanderungshintergrund das, was sie wissen, vielleicht lediglich nicht zeigen können, spricht Waldenfels in seinen phänomenologischen Überlegungen Sinnhorizonte an, die nicht nur nicht aufdeckbar, sondern der Zugänglichkeit schlechthin entzogen sind. Es war Maurice Merleau-Ponty, der in seiner Leibphänomenologie die Schattierungsvielfalt des Erlebens weitaus differenzierter aufgegriffen hat als Hönigswald. Dass das "Ich habe etwas" auch als ein Vor-, Un- und Halbbewusstes, (noch) nicht zur Sprache kommendes Erleben von etwas gefasst werden kann, lässt sich im Rekurs auf Cornelia Dietrichs Merleau-Ponty-Rezeption andeuten:

"Das Schweigen als der vorsprachliche Raum formiert sich aus den Sinnüberschüssen einer jeden Erfahrung und Reflexion, es bildet ein biographisch je besonderes unerschöpfliches Reservoir an Erlebnissen, Eindrücken, Erfahrungen, Ideen und Reflexionen, die immer nur zum Teil verarbeitet oder 'verstanden' und dementsprechend immer nur partiell thematisiert, objektiviert in Sprache gefasst sind. In diesem Reservoir an stets unvollständig verarbeiteten Erlebnissen und Widerfahrnissen entstehen die Dringlichkeiten, bedeuten zu wollen, hier entsteht die in phänomenologischer Perspektive immer an den Leib gebundene Intentionalität." (Dietrich 2018: 85)

Hönigswalds "Zeitort" des Erlebens erscheint damit als ein je individuelles Erleben, Erfassen, Ausdrücken und Verstehen zugleich ermöglichender und verhindernder Leib. Als "Zeitort" des Erlebens liefert der je eigene Organismus entscheidende Voraussetzung sprachlicher Interaktion, denn wir können nur leiblich erleben, denken und kommunizieren. Zugleich schränkt der Leib aufgrund der je eigenen Standortgebundenheit und Perspektivität die Kommunikation ein. Waldenfels betont "die Einsicht, daß jeder Sinn und jede Form der Verständlichkeit an bestimmte Lebensformen und Weltordnungen gebunden bleibt, die sich ihrerseits als selektiv und exklusiv erweisen" (Waldenfels 1999: 81).

Die Selbstpräsenz unseres Erlebens, der jedem unserer Erlebnisse notwendig einschließende Selbstbezug ("Ich habe etwas"), bleibt uns im jeweiligen Akt des Erlebens verborgen. Bewusst wird allenfalls das "Etwas" des Erlebens. Wir fassen einen Gedanken, realisieren aber nicht zugleich, dass wir diesen Gedanken nur fassen können, indem wir ihn und damit uns selbst auf uns beziehen, damit dieser Gedanke als derjenige eines erlebenden Subjekts überhaupt gedacht werden kann. Nicht nur die Relation "Ich habe etwas" wird im jeweiligen Akt des Habens nicht thematisch, auch das "Etwas" des Habens kann als ein Un- oder Vorbewusstes uns selbst fremd bleiben. Was durch unsere Wortwahl nicht offensichtlich, aber unterschwellig hörbar wird und damit im Schatten der Performanz verbleibt, aber zugleich den Zuhörenden als Deutungsangebot vorliegt – Herkunft, Milieu, kultureller Hintergrund – muss uns selbst nicht in dem Maß erschließbar werden, wie wir es den Anderen gegenüber zur kategorisierenden und eventuell stigmatisierenden Verfügung exponieren.

Sinn bleibt damit – wie mit Hönigswald betont werden kann – sprachaffin und in sinnlich wahrnehmbaren Sinngestalten (hör- oder lesbaren Worten, Sätzen und Texten) ausdrückbar. Zugleich reicht seine Bedeutsamkeit als ein präsentielles "Etwas" eines Sinnkontinuums weit über das Performative hinaus, ist doch "die Aufgabe gestellt zu ziegeln, welchen Voraussetzungen gemäß sich der Faktor 'Wissen', d.h. das 'Denken' abwandelt, wo von Psychischem welcher Art immer die Rede ist"

(Hönigswald 1939: 139). "Sinn" als erlebtes Etwas ist dann auch Gefühltes, Geahntes, Verschwiegenes und Verdecktes.

4. Was man nicht verschweigen kann, darüber sollte man sprechen

Gerade weil wir durch unsere Verborgenenheiten und Preisgaben instrumentalisiert werden können, gilt es sie zu thematisieren, um Bemächtigungen entgegenzuwirken. "Konzepte, die die Vermittlung von Bildungssprache nicht an die reflexive Auseinandersetzung mit (zumindest indirekten, subtilen) Diskriminierungsroutinen knüpfen, sind insofern gefährdet, einen Beitrag zur Stärkung von Assimilationspraktiken zu leisten, mit und in denen die 'anderen Sprachen' herabgestuft und ihren Sprecher/innen ein inferiorer Ort zugewiesen wird"(Mecheril/Quehl 2015: 161). Entscheidend ist darum, wie eine Sprache eingesetzt wird. Gerade Bildungssprache als eine subtil differenzierende kann dann als gesellschaftskritische Instanz gehandhabt werden, die für eine Persönlichkeitsbildung eintritt, die weit über wirtschaftlich fokussierte Ausbildungsambitionen hinausgeht.

"Um einer technisch-formalistischen Verkürzung von Bildungssprache zu begegnen und der Sprache als grundlegendem Mittel zur Handlungsbefähigung und Teilhabe gerecht zu werden, ist es bedeutsam, 'Bildungssprache' in einem kritischen Sinne als eine Sprache zur würdevollen gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Teilhabe und als einen Einsatz für einen Bildungsbegriff zu verstehen, der in den Anforderungen einseitig ökonomischer Interessen nicht aufgeht" (Mecheril/Quehl 2015: 168).

Lernende sollten nicht nur vor diskriminierender Sprachmacht geschützt werden, sondern auch lernen, mit Sprache sich gegen Bemächtigungen zur Wehr zu setzen. Darum lohnt ein differenzierter Blick auf die Schattierungen des Performativen und die Möglichkeiten einer Sprache, mit der wir verletzen (vgl. Butler 2006, Herrmann u.a. 2007), aber auch aufklären, problematisieren und begründen können. Eine medien- und speziell sprachkritische Herangehensweise kann hier nicht nur auf

möglichen Machtmissbrauch aufmerksam machen, sondern ihn – zumindest in Grenzen – kritisieren, ihm entgegenwirken oder ihn verhindern. In einer Zeit, in der popularitätsorientierte Performanz weitgehend an die Stelle einer mehr als probaten Persönlichkeitsbildung getreten ist, gilt es das Performative wieder für die Förderung einer persönlichkeitsorientierten Urteilskompetenz einzusetzen, kann doch selbst "die radikale Neuerfindung [...] heute als authentisch gelten. Das ist der zentrale Unterschied zur klassischen bürgerlichen Subjektkonzeption. Das Selbst wird nicht mehr essentialistisch, sondern performativ verstanden" (Stadler 2016:143). Doch wer geschickt blenden kann, hat nicht zwangsläufig Recht.

Da kommunikative Kompetenz "auch die Fähigkeit des Menschen" ist, "Verhalten zu zeigen, das er nicht imitiert oder mit den Regelschemata vorgegebenen Verhaltens internalisiert hat" (Baacke 1973: 260) und eine – wenn auch begrenzte – "in der Sprache angelegte Verfügung über den Sinn und die Intention von Aussagen" (Baacke 1973: 261) und damit eine – stets riskierte, aber nicht generell ausschließbare "Verhaltensfreiheit" (Baacke 1973: 262) bedeutet, haben wir die Möglichkeit, mit Sprache über die Möglichkeiten und Grenzen der Sprache nachzudenken und dies zu kommunizieren. Kommunikative Kompetenz wird so zur Möglichkeit, unter Berücksichtigung der Grenzen des Versteh- und Mitteilbaren, sich verständigungsorientiert einander zuzuwenden. "Da die kommunikative Kompetenz [...] auch die *Selbstreflexion* des kompetenten Kommunikators wie Rezipienten" beinhaltet, "liegt es in der immer neuen Entscheidung des Menschen, wofür er sie einsetzt" (Baacke 1973: 286) – zum Beispiel in der pädagogischen Absicht, "dem Menschen zu verhelfen, seine Kommunikationskompetenz für die Entscheidung zu vernünftigen Konfliktlösungen mit dem Ziel einer Aufhebung ungerechtfertigter und unfrei machender Herrschaft einzusetzen" (Baacke 1973: 287).

Kommunikative Kompetenz wird damit gerade ihren Bildungsauftrag betreffend zu einer humanistisch orientierten – auf der Basis eines Menschenbilds, das sich von einem uneingeschränkt sprach- und handlungsmächtigen Selbst verabschiedet hat, denn "Kommunikation

selbst ist ein System, mit dessen Begriff gesetzt zu sein scheint, daß es Vollkommenheit nicht gibt" (Baacke 1973: 287).

Gerade weil wir nicht absolut sprachmächtig sind, gilt es die uns verbleibenden Möglichkeiten einer sprachkritischen Humanisierung von Kommunikation zu nutzen. Medienkompetenz bedeutet dann nicht nur, Informationen bewerten und auswählen (vgl. van den Brink 2016) sowie an Kommunikation teilhaben zu können (vgl. Sonnenberg 2017: 54), sondern auch, weitgehend selbst entscheiden und steuern zu können, was und wie man kommunizieren möchte. Medienbildung sollte damit so weit als möglich auf ein sich selbst bestimmendes Urteilssubjekt ausgerichtet werden (vgl. Swertz 2017, Redecker 2019).

Angesichts der Undurchsichtigkeiten des (Nicht-)Performativen sollte Medienpädagogik auf eine Autonomisierung zielen, die ein so weit als mögliches sinn- und verantwortliches Handhaben der Schattierungen des Performativen ermöglicht. Die Fremdheit, die Waldenfels als wesentliches Merkmal von Sprache, kennzeichnet, gilt ihm als eine letztlich unüberwindbare, betont er doch, dass "die Unverständlichkeit als *Grenze der Verständlichkeit* gefaßt wird, und zwar nicht als vorläufige, sondern unaufhebbare Grenze, die sich verschieben, aber nicht tilgen läßt, gleich dem Schatten, der mit uns wandert, wie immer wir uns wenden und drehen" (Waldenfels 1999: 81). Das Fremde der Sprache geht uns etwas an, ohne dass es für uns eingängig wäre. "Fremderfahrung, in der Fremdes als Fremdes auftritt, besteht darin, daß mir oder uns etwas *begegnet, indem es sich entzieht*. [...] Als gegenständliche Bestimmung wäre das Fremde nicht weiter als das *noch nicht* Bekannte, Erklärte und Verstandene, das lediglich ein vorläufiges Stadium der Forschung umschreibt und keine inhärente Eigenart des Zu-Erforschenden beinhaltet. Das Fremde bestünde in einem faktischen Defizit, das sich prinzipiell beheben ließe" (Waldenfels 1999: 128).

Indem wir uns der Fremdheit der Sprache bewusst werden, begreifen wir uns weniger als Wissende, sondern eher als Suchende und Fragende. Mit Christoph Leser kann auch im schulischen Kontext für die "Kultivierung der Frage als der Grundform des Verstehens" (Leser 2015: 329) plädiert

werden. "In dieser Perspektive zeichneten sich gute Schüler nicht dadurch aus, schon alles zu wissen, sondern nach dem fragen zu können, was sie noch nicht wissen und wissen möchten", wobei "schon diese Form der Anerkennung des eigenen Nicht-Wissens Ausdruck bereits entwickelter Autonomie" (Leser 2015: 329) wäre. Lehrende haben sich zu fragen, wie sie die Motivation zur Schülerfrage fördern können, wie sie Lernenden zu Mut, Konzentration und – intersubjektiv produktivem – Engagement verhelfen können. Wo an die Stelle einer durch Sprache ungebrochen zu realisierenden Kommunikation die Achtsamkeit in Bezug auf die Schattierungen des Performativen gerichtet wird, tritt die Frage an die Stelle des Behauptens. Es gilt dabei auch, im gemeinsamen Fragen die Fremdheit der Sprache zur Sprache zu bringen – und dabei zugleich anzuerkennen, dass auch dieses Sprechen nicht frei ist von Fremdheit.

Weil wir die Fremdheit der Sprache – als Fremdheit – letztlich nicht auf den Begriff bringen können, weil sie im Kern unverfügbar bleibt, können wir letztlich immer nur erahnen, was hinter dem Performativen lauert und lockt oder auch auf Abstand hält. Es kann ein Gebot des Takts sein, das beim Anderen Geahnte nicht zur Sprache zu bringen, zum Beispiel ein Kind mit mangelhaft ausgedrückter Fach- oder Bildungssprache nicht als ein vermeintlich sozial schwaches vor Mitlernenden bloßzustellen. Lehrende müssen sich ein Bild von Lernenden machen und gezielt diagnostizieren, um ebenso gezielt fördern zu können. Zugleich kann es geboten sein, das Fremde auszuhalten. Wo der Versuch unternommen wird, es lernförderlich zu deuten, ist auch immer zu berücksichtigen, dass mit der Interpretation zugleich eine Domestizierung des Fremden verbunden sein kann (vgl. Waldenfels 1999: 9).

Darum gilt es, die Achtung vor dem immer nur begrenzt, eventuell verschleiert oder verzerrt zur Performanz Kommenden und den eigenen Verstehensgrenzen zu wahren, zugleich auch die Bereitschaft aufrecht zu erhalten, sich von ungeahnten Performanzen überraschen und von entdeckungswürdigen Kompetenzen verblüffen zu lassen. Lehrende haben sich dabei nicht als grundsätzlich Mehr- und Besserwissende zu verstehen, sondern Lernende zu einem gemeinsamen Nach- und

Weiterfragen einzuladen, das berücksichtigt, dass die Erlebniswelt Lernender stets potenziell reicher, differenzierter und vielgestaltiger ist, als Lehrende sie umreißen könnten.

"Das, *worauf* wir antworten, ist immerzu unendlich mehr, als das, *was* wir 'mit eigenen Mitteln' zur Antwort geben. Das Fremde konstituiert sich als Fremdes, indem wir darauf antworten; das Fremde als Fremdes erweist sich dann als das Unvorstellbare und Undarstellbare in allen Vorstellungen und Darstellungen" (Waldenfels 1999: 150).

Letztlich sollte die Fremdheit der Sprache jedoch nicht dazu führen, dass wir Verständigungsversuche aufgeben. Sie sollte keine Absage an Hermeneutik bedeuten, ermöglicht sie doch deren Bereicherung, denn "ohne einen Gegensog, der sich den Sinnströmungen entzieht, sinkt die Hermeneutik herab zum bloßen Ausdruck einer bestehenden Kultur, die um sich selbst kreist und sich selbst bestätigt" (Waldenfels 1999: 87). So öffnet der Umgang mit Lernenden aus fremden Erlebnis- und Kulturwelten neue Horizonte des nicht zuletzt auch bildungsförderlichen Mit-einander-Erlebens. Dabei gilt es, die Fremdheit des Anderen sowie diejenige unserer selbst nicht nur als erschreckend und verstörend, sondern auch als reizvolle Herausforderung und eine unverfügt zu haltende Eigentümlichkeit anzuerkennen.

Hier "braucht es zudem wieder ein Bewusstsein dafür, dass *Zonen der Intransparenz* wichtig für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit" (Selke 2016a, S. 335) sind und dass gerade die Fremdheit des Anderen ein bildungsförderndes Miteinanders im Sinne eines fortgesetzten Sich-miteinander-Auseinandersetzens begünstigen kann, würde doch "eine *allumfassende Zugehörigkeit* jede soziale Fremdheit tilgen. Jeder wäre im Anderen zugleich bei sich und in sich beim Anderen" (Waldenfels 1999, 90).

5. Rückblicke, Einblicke und Ausblicke

Ein Hinterfragen des (Nicht-)Performativen hinsichtlich dessen, was "im Schatten der Performanz" einerseits verbleiben muss oder sollte,

andererseits als entdeckungswürdiges Lern- und Bildungspotenzial nicht nur zu thematisieren, sondern auch –zumindest teilweise – aufzudecken ist, kann sensibilisieren für eine verantwortliche Gestaltung von Lehr-Lern-Interaktionen, in denen Lernende in ihrer letztlich nicht auf den Begriff zu bringenden Individualität zu achten und gleichzeitig auf diagnostischer Grundlage mit didaktischem Geschick bestmöglich zu fördern sind. Dass hierbei Begutachtung immer zugleich auch Verfügung bedeutet, fordert eine Sensibilität für situativ angemessene Entscheidungen und Wertungen sowie für die Frage, inwieweit und in welcher Weise diese Entscheidungen und Wertungen an Lernende kommuniziert werden sollten.

Auch angesichts der Möglichkeit, dass Lernende sich durch ungewollte Offenbarungen als im besonderen Maße verletzt- und angreifbar exponieren können, ist nicht nur deren Schutz anzustreben, sondern für eine (Medien-)Pädagogik zu plädieren, die Lernenden dazu verhilft, sich als kritische und verantwortliche zu positionieren und diese Kompetenz auch zum Ausdruck bringen zu können.

Literatur

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München: Juventa.

Barberi, Alessandro (2019) (im Druck): Von der Performanz. Zur Methodologie der Diskursanalyse, Bielefeld: transcript.

Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches, Wien: Braumüller.

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dietrich, Cornelia (2018): Auf der Innenseite der Sprache. Mehrsprachigkeit in der Perspektive der pädagogischen Phänomenologie, in: Mattig u.a. 2018, 81–105.

Göbel, Kerstin (2018): Interkulturelles Lernen durch Mehrsprachigkeitsorientierung im Sprachunterricht, in: Mattig u.a. 2018, 31–57.

Grabowski, Joachim (2014a): Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff, in: Grabowski, Joachim (Hg.) 2014, 9–28.

Grabowski, Joachim (Hg.) (2014b): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur, Opladen: Barbara Budrich.

Herrmann, Steffen K./Krämer, Sybille/Kuch, Hannes (Hg.) (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld: transcript.

Hettinger, Jochen (2008): E-Learning in der Schule. Grundlagen, Modelle, Perspektiven, München: kopaed.

Hönigswald, Richard (1926): Vom Problem des Rhythmus, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hönigswald, Richard (1927): Über die Grundlagen der Pädagogik, München: Ernst Reinhardt.

Hönigswald, Richard (1937): Philosophie und Sprache. Problematik und System. Nachdruck der Ausgabe Basel 1937, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hönigswald, Richard (1939): Hegel und die Grundlagen der Denkpsychologie, in: Algemeen Nederland Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie (Assen) 4 (1938-39), 133–145.

Hönigswald, Richard (1965): Die Grundlagen der Denkpsychologie, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hönigswald, Richard (1969): Die Grundlagen der allgemeinen Methodenlehre. 1. Teil. Schriften aus dem Nachlaß. Bd. 7. Hg. v. Hariolf Oberer, Bonn: Bouvier.

Hönigswald, Richard (1970): Die Grundlagen der allgemeinen Methodenlehre. 2. Teil. Schriften aus dem Nachlaß. Bd. 8 Hg. v. Hariolf Oberer, Bonn: Bouvier.

Hönigswald, Richard (1976): Die Systematik der Philosophie. Aus individueller Problemgestaltung entwickelt, Teil I. Hg. v. Eberhard Winterhage unter Mitwirkung v. Hartwig Zander, Schriften aus dem Nachlaß, Bd. 9, Bonn: Bouvier.

Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hg.) (2016): Forschendes Lernen 2.0. Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und medialem Wandel, Wiesbaden: Springer.

Kergel, David/Heidkamp, Birte (2019) (im Druck): Digital Diversity – Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen, Springer VS.

Leser, Christoph (2015): Die Kultivierung der Frage als Grundform des Verstehens. Überlegungen zur Professionalisierung pädagogischen Handelns als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit im Unterricht, in: Manitius u.a. 2015, 316–331.

Manitius, Veronika/Hermstein, Björn/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (Hg.) (2015): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen, Münster: Waxmann.

Mattig, Ruprecht/Mathias, Miriam/Zehbe, Klaus (Hg.) (2018): Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit, Bielefeld: transcript.

Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache, in: Thoma/Knappik 2015, 151–177.

Meyer, Torsten/Mayrberger, Kerstin/Münste-Goussar, Stephan/Schwalbe, Christina (Hg.) (2011): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden: Springer VS.

Missomelius, Petra (2016). Das digitale Selbst – Data Doubles der Selbstvermessung, in: Selke 2016b, 257–286.

Preckel, Franzis/Vock, Miriam (2013): Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten, Göttingen: Hogrefe.

Redecker, Anke (2016): Fachsprache im Unterricht. Von Geltungsansprüchen und Machtambitionen, in: Pädagogische Rundschau 70, 643–658.

Redecker, Anke (2018): Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant, Weinheim: Beltz.

Redecker, Anke (2019): Learning by Self-Management – digital, inklusiv und eine Herausforderung für die Medienbildung, in: Kergel/Heidkamp 2019 (im Druck).

Ricken, Norbert (2015): Was heißt "jemandem gerecht werden"? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit, in: Manitus u.a. 2015, 131–149.

Selke, Stefan (2016a): Ausweitung der Kampfzone. Rationale Diskriminierung durch Lifelogging und die neue Taxonomie des Sozialen, in: Selke 2016b, 309–339.

Selke, Stefan (Hg.) (2016b): Lifelogging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel, Wiesbaden: Springer VS.

Sonnenberg, Kristin (2017): Soziale Inklusion – Teilhabe durch Bildung. Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen, Weinheim: Beltz.

Stadler, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp.

Swertz, Christian (2017): Orientierungskönnen in der Leonardo-Welt, in: Erziehungswissenschaft 2017 (28, Heft 55), 9–18, online unter: <https://doi.org/10.3224/ezw.v28i2.2> (letzter Zugriff: 10.12.2018).

Thoma, Nadja (2015): Ein "neutrales Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist"? Zur Bedeutung der ('Bildungs')Sprachen Latein und Griechisch in fachdidaktischen Diskursen der amtlich deutschsprachigen Migrationsgesellschaft, in: Thoma/Knappik 2015, 179–203.

Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.) (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld: transcript,

Thürmann, Eike (2014): Bildungssprachliche Kompetenz, in: Grabowski 2014b, 73–91.

Van den Brink, Katja (2016): Forschendes Lernen am dritten Ort – Überlegungen zum forschenden Lernen in der öffentlichen Bibliothek, in: Kergel/Heidkamp 2016, 311–324.

Waldenfels, Bernhard (1999): Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wulf, Christoph (2001): Mimesis und Performatives Handeln, in: Wulf u. a. 2001b, 253–272.

Wulf, Christoph/Göhrlich, Michael/Zirfas, Jörg (2001a): Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen, in: Wulf u.a. 2001b, 9–24.

Wulf, Christoph/Göhrlich, Michael/Zirfas, Jörg 2001b: Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln, Weinheim: Beltz.